

La internacionalización del aula, un reto para los docentes

Pérez Alonso Azucena

Universidad de ciencias aplicadas JOANNEUM, Graz, Austria
Departamento de Gestión Industrial. Azucena.perez-alonso@fh-joanneum.at

Curós Vilá Pilar

Universidad de Girona, España.
Departamento de estudios empresariales. Pilar.curos@udg.es

RESUMEN

Dados ciertos cambios en el ámbito socio-político como la globalización, el incremento de la movilidad y las características de la emigración, y en el ámbito educativo europeo, como el proceso de Bologna y el apoyo por parte de las instituciones europeas a los programas de intercambio, el aula de la educación terciaria se está convirtiendo cada vez más en un espacio heterogéneo.

Hasta ahora los académicos han esperado y dado por hecho que los estudiantes se adapten a su método y concepto de enseñanza, este naturalmente impregnado por su paradigma cultural, sin tener en consideración diferencias en estilos de aprendizaje, cultura, valores y normas; en otras palabras se ha asumido una enseñanza centrada en el profesor como la única válida y viable.

En opinión de las autoras esta actitud no corresponde con la tan proclamada internacionalización de la educación sino más bien con una perspectiva etnocéntrica y desfasada por parte del profesorado.

Este artículo postula contemplar al estudiante como un cliente (“personalización de la educación”) y por consiguiente adaptar el estilo docente a la nueva realidad internacional universitaria con dos claros fines: mantener y/o mejorar la excelencia académica y satisfacer al cliente, al estudiante.

En la última parte del artículo se proponen innovativos enfoques en la enseñanza que pueden respaldar al profesorado en su tarea de tratar con un alumnado cada vez más diverso.

Palabras claves: globalización en la educación terciaria, proceso de Bologna, estilos de aprendizaje, personalización, enseñanza universitaria en un contexto internacional.

1. Introducción

En este comunicado pretendemos exponer en primer lugar los cambios en general ocurridos en los últimos años en la educación terciaria europea; somos conscientes de que la tarea es ambiciosa y podría ser, per se, ya un tema no para un comunicado sino para un libro; por ello reduciremos, a riesgo de simplificar, esta parte a mencionar los cambios más significativos que afectan desde a las estructuras gubernamentales universitarias hasta al alumno individual; es inevitable, y además esencial, para entender donde estamos ahora, reflexionar sobre la política europea universitaria, sobre los efectos de la globalización en el sector universitario así como sobre aspectos más “banales” como la movilidad de estudiantes dentro y fuera de Europa; sin intención de juzgar expondremos cual es nuestro punto de vista sobre la movilidad y por qué en nuestra opinión no es el éxito que debería ser. La movilidad del estudiante y del profesorado, especialmente bajo el programa Erasmus, es sin lugar a dudas un enriquecimiento personal para aquellos que pueden disfrutarla pero la pregunta esencial que pretendemos plantear es si verdaderamente el incremento de la movilidad de estudiantes y profesorado convierte a la universidad en una institución internacional.

Identificar lo que no funciona correctamente, aun siendo el primer paso, no puede ser el objetivo de un comunicado; siguiendo la opinión de algunos autores, especialmente de Bernd Wächter, en el siguiente apartado expondremos el concepto de “Internationalization at Home” como medida para solventar algunos de los problemas de la internacionalización (o la “no internacionalización”) en el ámbito universitario europeo.

Finalmente pretendemos reducir las reflexiones de la internacionalización a un ámbito muy concreto; la realidad del aula. Es indiscutible que debido a muchas circunstancias el aula es cada vez más heterogéneo; de un lado la migración ha hecho posible que emigrantes de segunda generación tengan la oportunidad de acceder al sistema educativo universitario, de otro lado el programa Erasmus fomenta la movilidad del alumnado a nivel europeo y otros programas a nivel intercontinental y por último cada vez son más los estudiantes no europeos que deciden cursar completamente sus estudios en Europa. El alumnado ha cambiado, sí, pero ¿cómo hemos cambiado, nosotros, docentes?, ¿cómo nos hemos adaptado a esta nueva realidad?, ¿cómo nos hemos preparado para ello?, ¿qué apoyo, en forma de training y formación, ha puesto a nuestro servicio la universidad para optimizar nuestro método de enseñanza, nuestros servicios a los estudiantes? ¡Nos atrevemos a decir que poco ha pasado! Por supuesto muchos docentes se lo han planteado personalmente, pero creemos que casi puede ser reducido a nivel anecdótico. No perseguimos ofrecer fórmulas de como actuar como docente en un aula internacional, sí exponer algunas teorías de la literatura que encontramos de gran ayuda para comprender y afrontar de manera eficaz y efectiva esta nueva situación.

2. La internacionalización de la educación terciaria

El fenómeno de la globalización ha impactado profundamente al sector educacional en Europa a muy diferentes niveles, siguiendo a P. Scott (1) al menos hay tres diferentes fuentes de impacto que deben ser consideradas.

En primer lugar la realidad universitaria refleja la situación socio-económica y política en la que un país está inmerso, de un lado las universidades deben seguir las directrices de sus grupos de interés (gobierno nacional y regional, Unión Europea) y por otro lado deben responder con programas de enseñanza e investigación a las necesidades de la sociedad así como preparar a futuros profesionales para cubrir las demandas del mercado. Todo ello requiere un cambio permanente de los estudios ofertados así como del curriculum de los mismos, nunca han cambiado tanto los programas como en

las dos últimas décadas y el objetivo es obvio¹: preparar a los estudiantes para el mercado, ergo, para el mercado global.

El segundo impacto en el ámbito de la educación terciaria es el incremento de la movilidad en general y de la movilidad de la población universitaria en particular. El sector universitario es, por su propia naturaleza, internacional pero la creación de asociaciones internacionales y de redes universitarias se multiplica exponencialmente en las últimas décadas así como la intención de estudiantes de obtener una experiencia internacional bien por interés personal bien por incrementar la atractividad de su curriculum vitae; en definitiva la movilidad académica actual no tiene precedente en la historia.

En esta idea queremos detenernos un poco y reflexionar con el lector sobre el impacto de la movilidad. Según los datos ofrecidos por la comisión europea (2) el número de docentes que entre 1997 y 2004 ha pasado de media 6,5 días en otro país europeo impartiendo aproximadamente ocho horas de clase es de 96.525 (aquí no es tenido en cuenta que muchos docentes repiten la experiencia más de dos o tres años). Si se tiene en cuenta el número de personal docente existente en Europa, 150.000 personas según los datos de septiembre del 2005 (3), la cifra de movilidad queda un poco relativizada.

Si contemplamos el número de estudiantes que ha estudiado bajo Erasmus en otro país europeo encontramos que desde 1997 hasta 2004 1.226.146 estudiantes han pasado al menos tres meses estudiando en una universidad que no es la suya de origen; de nuevo las cifras se pueden relativizar teniendo en cuenta los estudiantes registrados en la educación terciaria en el año escolar 2005/2006 -17 millones- ; naturalmente esta cifra sólo se refiere a los estudiantes que han salido bajo Erasmus y se debe tener en cuenta que hay otros programas, como por ejemplo Leonardo, el cual facilita becas de prácticas laborales en el marco europeo.

La meta del programa Erasmus está muy lejos de ser alcanzada: conseguir que el 10% de los estudiantes curse al menos un semestre en otro país.

A pesar de estas cifras es justo reconocer el impacto que el programa Erasmus ha tenido y está teniendo en la educación terciaria europea.

Otro relevante aspecto que es importante apuntar, siguiendo a U. Teiler (4), es la diferenciación en la movilidad de estudiantes entre vertical y horizontal; se entiende como movilidad vertical aquella que realiza el estudiante a un país de destino donde se considera que el nivel de conocimientos y la calidad de la enseñanza son más altos que en su país de origen, el fin de dicha movilidad es adquirir mejor formación que sus compatriotas y conseguir ventajas competitivas en la carrera profesional.

El otro tipo de movilidad, horizontal, hace referencia a aquella que se hace entre dos instituciones que tienen el mismo nivel de calidad y conocimientos; este suele ser el caso del programa Erasmus, aquí la meta de la movilidad es otra: desarrollo personal, comparar sistemas educativos y sociales, aprender el idioma etc.

La movilidad vertical tanto permanente como temporal es de esperar que se incremente en el futuro próximo así como la movilidad horizontal temporal.

El tercer y último aspecto de este apartado está dedicado al análisis de la naturaleza del sistema terciario. Hasta hace tres décadas el “mercado universitario europeo” era bien estático; con sólo universidades estatales muy fáciles además de comparar y con una oferta de estudios mucho más limitada que ahora, era para los candidatos a estudiantes universitarios casi obvio matricularse en la universidad de la ciudad de origen o la alternativa más cercana. Hoy la situación a nivel europeo es muy diferente; los estudiantes pueden comparar, gracias a los modernos sistemas de información, los programas ofrecidos por otras universidades de otras regiones o de otros países, la gente joven está más dispuesta a ser móvil y adicionalmente ha surgido una nueva realidad: la universidad privada, los campus descentralizados de universidades americanas, la educación a distancia etc. que hacen el panorama universitario mucho más heterogéneo y a veces difícil de comparar y homologar cualitativamente. Todo esto ha llevado a una situación de competición entre las diferentes instituciones que se refleja por ejemplo en las listas de competición (ranking) ofrecidos en muchos países sobre las instituciones universitarias y en las ferias de educación que proliferan especialmente en países con desventajas económicas con la intención de reclutar a estudiantes para las universidades de países

¹ 91 % de los responsables universitarios consideran la “empleabilidad” como un criterio para rediseñar la oferta educativa; 70% de las universidades europeas registra el empleo de sus titulados.

económicamente más desarrollados². Huisman & van der Wende en su publicación en ACA (academical cooperation association) proponen una nueva realidad interuniversitaria “on cooperation and competition” a nosotras nos gustaría fusionar estos dos conceptos en un anglicismo muy de moda en la economía: Las universidades europeas en “co-opetition” pues creemos que de un lado la competencia se hace más grande entre las instituciones pero de otro lado, dada la globalización de conocimientos y la movilidad, solo hay una alternativa para asegurar la calidad educativa: la cooperación. Una buena estrategia de internacionalización debe encontrar el equilibrio entre estas dos posiciones.

En orden de generar alguna transparencia en los muy diferentes sistemas educativos europeos los ministros de educación europeos acordaron en Bologna en mayo de 1999 crear un único sistema de educación terciaria en Europa -European Higher Education Area- hasta el 2010; uno de los objetivos primordiales naturalmente es hacer los sistemas en Europa comparables, otro, no menos importante, es incrementar la atraktividad de la universidad europea a escala global (5); en este caso Europa pretende competir en el mercado universitario con USA, Canadá y Australia que hasta muy recientemente eran los únicos destinos universitarios para estudiantes de países en vías de desarrollo que buscaban una mejor y más prestigiosa educación a cambio de altos costes de matriculación.

Mucho se ha criticado el sistema de Bologna (supone una estandarización de la educación, es una americanización del sistema educativo, suprime la idiosincrasia del sistema educativo de cada país, a pesar de la estandarización la comparación de grados universitarios no es viable, supone altos costes etc.) y mucho se ha defendido también (el sistema es modular y permite más flexibilidad a los estudiantes para diseñar su plan de estudios, acentúa la importancia de la calidad en la enseñanza, las titulaciones son más fáciles de comparar a nivel europeo, es una forma más de unir a Europa etc.). Cada argumento tiene una parte de verdad que no vamos a entrar a discutir pero algo si deseamos subrayar y es el objetivo de competir globalmente. Esto ya fue propuesto en Bologna así como enfatizado en el comunicado de Praga y en la conferencia de Berlín del 2003. A nivel institucional, de momento, las universidades están más ocupadas con su reestructuración, con el proceso interno que implica el acuerdo de Bologna, que con la dimensión externa (incrementar la atraktividad del sistema educativo europeo).

En resumen los tres principales objetivos de la declaración de Bologna son (6):

1. Asegurar la calidad académica, que va más allá de las reformas puramente estructurales en tres ciclos.
2. Preparar a los titulados para el mercado laboral.
3. Incrementar la atraktividad y competitividad de cada institución universitaria europea.

La situación es, desde luego, cambiante y desde una perspectiva optimista consideramos el proceso de Bologna como la oportunidad para las universidades de plantearse de nuevo sus objetivos, perfil, estrategia y visión con el fin de posicionarse en esta nueva realidad del mercado universitario europeo.

2. “Internationalization at Home” - “Internacionalización en casa”

J.Knight en 1993 definió el término internacionalización como “el proceso de integración de una dimensión internacional en la investigación, enseñanza y servicios en la educación terciaria” (7).

Después de haber definido el término quizá sea apropiado exponer los argumentos del por qué la movilidad del estudiante, y del profesorado, no puede ser definida, exclusivamente, como internacionalización.

En primer lugar, incluso consiguiendo los objetivos del programa Sócrates-Erasmus e incluso considerando movilidad como sinónimo de internacionalización, cabe hacerse la pregunta ¿sólo el 10% del alumnado, que es móvil, puede dar un carácter internacional a la universidad? La respuesta,

² Un nuevo fenómeno especialmente en los países de la Europa del este y Turquía donde se organizan grandes ferias de educación terciaria. Las universidades de cualquier parte del mundo pueden presentar sus programas a potenciales estudiantes del país a cambio de una tasa (a veces bastante alta) de registro.

en nuestra opinión es no. ¿Qué ocurre con ese 90% de estudiantes que no llevan a cabo un semestre en el extranjero? ¿Son por ello menos internacionales? ¿Están por ello menos preparados para triunfar en un mercado global? ¿Es por ello la universidad 10% internacional, 90% no? Y ese 10% que disfruta de una beca en el extranjero, ¿hasta que punto se incluye en la realidad y en los estudios del país de acogida? ¿Son estos estudiantes tras su estancia en el extranjero más internacionales?

Cualquiera que tenga contacto con el mundo Erasmus sabe que la gran mayoría de estos becarios forman “guetos” donde se cuidan contactos con otras nacionalidades (a veces muchas) salvo con la de la universidad de acogida, en inglés y sobre todo a través de excursiones y programas ofertados a Erasmus independientemente del transcurso normal de los cursos universitarios.

No es poco común que las universidades en su esfuerzo por elevar el número de estudiantes extranjeros ofrezcan un programa separado y en inglés para atraer a más estudiantes; no es desde luego ningún reproche sino una descripción de la realidad y desde una perspectiva a largo plazo y estratégica esta no puede ser la solución para dar un carácter internacional, en el mejor de los casos global, a la universidad.

Estas y otras reflexiones se planteó Bengt Nilsson en la 11 reunión de la EAIE (European Association for International Education), que fue quién primero introdujo el término de “Internationalization at Home” (IaH). Bernd Wächter define IaH como todas las actividades universitarias internacionales con la excepción de la movilidad (8).

Dicho esto, ¿qué pueden ser aquellas actividades que hacen a la universidad internacional? Seguramente al lector ya se le han ocurrido algunas que confiamos complementen las nuestras, en gran parte inspiradas por H. Teekens (9).

La internacionalización es tarea de todos los que trabajan en el ámbito universitario, no sólo de la oficina de relaciones internacionales que sin lugar a dudas tiene un papel muy importante.

Internacionalización comienza con y por el apoyo de las instancias directivas de la universidad, sólo si se la da prioridad, recursos y protagonismo, sólo si se incluye como una calificación significativa para los docentes la internacionalización tienen una oportunidad de ser implementada y prosperar en la institución. No debe ser vista como algo adicional, agradable, factor higiénico o medio de prestigio sino ser parte integrante de la cultura universitaria.

La oficina de relaciones internacionales, por muy competente que sea, es dependiente del personal de enseñanza e investigación; exclusivamente estos expertos pueden decidir que universidad es buena como socia, que proyecto se puede iniciar, con que contenido, como se puede diseñar un buen curriculum conjunto, quién es el experto en un área determinada en Europa que puede hacer una contribución significativa a un proyecto, etc. La IaH depende en gran parte de los docentes e investigadores, la oficina de relaciones internacionales, como un servicio, “sólo” puede prestar apoyo a las iniciativas de los expertos. Quizá este argumento suene obvio, ¡lo es! pero no siempre es practicado pues todo lo que es internacional suele ser visto como tarea de la oficina de relaciones internacionales.

Otro instrumento fundamental a la hora de internacionalizar la universidad es la internacionalización del curriculum que consiste en dar un acento a los programas más allá del contexto nacional. Naturalmente algunas materias se prestan más a ello que otras, siguiendo a U. Teichler (10) se puede clasificar desde el punto de vista de la internacionalidad tres tipos de estudios:

- Estudios en los cuales el aprendizaje intercultural es muy relevante como idiomas, derecho comparativo, etc.
- Estudios en los que un enfoque internacional ayuda a complementar la formación del estudiante como puede ser sociología, ciencias de la educación o economía.
- Estudios en los que el contenido es en gran parte independiente de la cultura como puede ser informática, ingeniería o física.

Independientemente de la naturaleza del estudio la internacionalización del mismo, en mayor o menor medida, es imprescindible para asegurar al país con profesionales competitivos en un mercado global. Cualquier contenido puede ser presentado desde un prisma etnocéntrico o intercultural; formar a

estudiantes no consiste sólo en transmitir contenido sino en educar la mente y presentando la información de muy diversos modos se puede educar a un físico o matemático internacionalmente.

Para ello una propuesta podría ser internacionalizar las materias donde sea posible y otra internacionalizar el cuerpo docente; las estrategias para ello son de lo más variopintas pudiendo ser, siguiendo de nuevo a Teekens (11), la invitación sistemática de profesores internacionales, la publicación de puestos vacantes en la universidad a nivel internacional así que profesionales de otros países puedan acceder a puestos universitarios, la inclusión en los círculos de calidad de profesionales procedentes de universidades extranjeras.... el límite de las medidas para la internacionalización sólo los pone la imaginación y la política de la universidad; ofreciendo a modo de “tormenta de ideas” algunas mediadas más se nos ocurren: ofrecer el diploma suplementario así que los titulados tengan más fácil acceso a trabajos en el extranjero (norma de ECTS), marketing internacional con el fin de obtener un alumno más internacional, incluir en el perfil de trabajo de los profesores experiencias internacionales, incluir en el plan de desarrollo de los docentes estancias en el extranjero, publicaciones conjuntas; por nombrar sólo algunas.

Continuando con el enfoque de arriba a abajo en el próximo capítulo expondremos medidas más concretas de internacionalización para los docentes que se encuentran confrontados en el aula con un grupo de estudiantes (clientes) de diversa procedencia cultural.

3 El aula internacional

Suponiendo el mejor de los casos: la universidad en la que el docente trabaja es atractiva internacionalmente y por ello sentados frente a este están los estudiantes originarios del país más un conjunto de estudiantes de diversa procedencia venidos para cursar todo o parte del programa universitario (en este caso probablemente bajo movilidad vertical) más estudiantes Erasmus más algún estudiante de origen asiático o latinoamericano bajo un acuerdo de intercambio.... si el docente está interesado en hacer llegar el mensaje de su lectura a todos los estudiantes (y la gran mayoría lo está) no cabe duda que se planteará como proceder en la clase.

A riesgo de ser placativas... el mensaje tiene más probabilidad de ser escuchado y asimilado si es emitido de modo adecuado; y esto vale también para la enseñanza. ¿Cómo sensibilizar al docente de esta necesidad? ¿Cómo dotar al profesor de la habilidad de comunicar interculturalmente de un modo efectivo?; por supuesto muchos de ellos lo hacen magistralmente de modo intuitivo pero un entrenamiento intercultural puede contribuir al éxito del profesor y a la satisfacción de los estudiantes como del profesor mismo.

El entrenamiento intercultural puede tener diversos enfoques y en los siguientes párrafos intentaremos exponer dos de ellos, uno más centrado en la educación (modelos de aprendizaje, estilos cognitivos) y otro más usado en el ámbito de los negocios (las dimensiones culturales de Hofstede) que puede ser válido para la educación también.

La literatura está llena de taxonomías de estilos de aprendizaje y estilos preferentes impregnados por el entorno cultural. Diferentes estilos, siguiendo la teoría de G. Burke (12), hacen referencia a la cognición (los individuos perciben y obtienen conocimientos de muy diferentes modos) a la conceptualización (las personas forman ideas de modos muy diferentes), al afecto (la respuesta y el involucramiento emocional en el aprendizaje difiere culturalmente) y a la conducta (la gente actúa muy diferente para aprender).

El estilo cognitivo de aprendizaje se puede definir, siguiendo a W.B. James y W.E. Blank (13), como el modo preferente de percibir, pensar, resolver problemas y memorizar que caracteriza a un individuo; este estilo está muy influido por la cultura donde el individuo ha crecido.

Algunas culturas son predominantemente visuales, otras más auditivas y otras más kinestéticas; por consiguiente cuando nos enfrentamos a un alumnado internacional una estrategia es presentar la información por estas tres vías: apelando a ayudas visuales y verbalizando el contenido de una forma plástica que permita ser visualizado por estudiantes más visuales, por supuesto de modo auditivo y en este caso la velocidad al hablar debe ser más moderada dando tiempo al estudiante a verbalizar y escuchar sus pensamientos para hacer llegar el mensaje a estudiantes con un estilo predominantemente

auditivo y finalmente con un enfoque de “learning by doing” con claros ejemplos o permitiendo al estudiante involucrarse en estudios de casos como soporte para estudiantes más kinestéticos.

Algunas culturas son más lógicas y secuenciales mientras que otras son más holísticas; la información debe ser presentada de los dos modos así como la formulación de las preguntas en el examen y la evaluación de los mismos considerando estos dos enfoques tan diferentes e igualmente válidos.

La actitud emocional en la clase también afecta al modo de aprender; algunas culturas son más capaces de separar el mensaje y el mensajero y pueden aceptar informaciones como muy válidas de personas que no son emocionalmente positivamente aceptadas, otras en cambio necesitan aceptar al mensajero emocionalmente antes de procesar el mensaje. Como subraya D.G. Ebelin (14) profesores tienden a enseñar en el modo en el que ellos se sienten más confortables y normalmente este es el modo que han aprendido como estudiantes, por consiguiente, influido por su cultura. De ahí que sea importante hacer consciente al profesorado de estas diferencias en orden de aceptar diversos estilos de procesar información de sus estudiantes y de presentar la información así que sea inteligible para ellos.

El segundo enfoque mencionado es el estudio de las culturas realizado por G. Hofstede (15) quien clasifica las culturas en cinco dimensiones; sin entrar en detalles sobre la metodología de la clasificación a continuación expondremos brevemente las dimensiones y como pueden afectar a la enseñanza.

“ *colectivismo versus individualismo* ” se refiere a la naturaleza de la relación entre las personas en un grupo social. Personas de una cultura más colectivista valoran más el interés del grupo al que pertenecen que su propio interés, estas personas tienen como mayor fuente de identificación el grupo al que corresponden (región, familia, grupo de amigos o grupo de la clase). Esta dimensión afecta al comportamiento y la actitud del estudiante frente a sus compañeros y al docente; estudiantes de países colectivistas priorizan la armonía del grupo y el interés de la clase sobre el suyo propio, tienden a sentirse como parte de un grupo y este forma parte de su identidad; por otro lado estudiantes de países más individualistas están más orientados a obtener éxito personal y actúan de una forma más competitiva atreviéndose a exponer ideas que difieren con las de la mayoría, su objetivo primordial en el grupo es auto realizarse. En culturas colectivistas títulos académicos son importantes pues permiten el acceso y la identificación con un grupo social de alto status.

La segunda dimensión, siguiendo a Hofstede, es “*distancia en el poder*”. Esta dimensión hace referencia a como las personas perciben las diferencias en poder y sus implicaciones en las relaciones. En el área de la educación se refleja especialmente en el rol proyectado en el profesor; en países con una alta distancia los académicos son vistos en un nivel jerárquico más alto que los estudiantes, su competencia apenas se cuestiona y se acepta dogmáticamente lo que el profesor dice; en países con una distancia de poder más baja el profesor es visto como un tutor o acompañante en el proceso de aprendizaje, como un tutor que corrige y da una opinión cuando considera que algo no es correcto. En un aula caracterizada por alto poder de distancia el estudiante actúa como receptor pasivo de informaciones dadas por alguien quien sabe, incuestionablemente, más de la materia; en países con una baja distancia la clase suele ser más interactiva y el estudiante se atreve a exponer sus opiniones y puntos de vista y diferir del profesor.

La tercera dimensión es la llamada “*feminidad versus masculinidad*”. Las culturas son clasificadas dependiendo del modo en que asignan y aceptan roles sociales. Si se valoran especialmente roles normalmente considerados “masculinos” como la ambición, la competición, la dureza, el rendimiento... una cultura es considerada como masculina, si en cambio los valores primordiales son la modestia, el cuidado de los otros, la expresión de emociones etc. en definitiva aspectos considerados femeninos la cultura será, según el sistema de Hofstede, clasificada como femenina. En el ámbito de la enseñanza puede afectar a comportamientos y actitudes tanto del alumno como del profesor; estudiantes de culturas más femeninas se preocuparán más por las relaciones personales, por el bienestar del grupo, por una atmósfera de compañerismo que estudiantes de culturas más masculinas donde las notas y el nivel de competitividad son el centro de las prioridades, en una cultura masculina el profesor dará más protagonismo a estudiantes con buen rendimiento académico mientras que en una femenina se prestará más dedicación y atención a estudiantes con problemas.

La cuarta dimensión es “*evasión de la incertidumbre*” y apunta al grado de confort con que los individuos se confrontan con eventos desconocidos, inesperados y ambiguos; en el marco de una clase se puede observar por el nivel con que los estudiantes se siente o no cómodos con situaciones de cambio. Cuanto más alta sea la puntuación en esta dimensión más necesario será regular todos los comportamientos, estipular el rendimiento del alumnos etc.; cuanto más regulado esté el transcurso de la clase y la burocracia dentro y fuera del aula un estudiante de un país con alta puntuación en esta dimensión se sentirá mas cómodo; esta dimensión puede también afectar a la naturaleza de los exámenes; por poner un ejemplo, estudiantes de países que puntúan bajo en esta dimensión se sienten mejor con preguntas abiertas (donde no hay automáticamente una respuesta falsa y una correcta) que estudiantes de países que puntúan alto en evitar la incertidumbre.

La quinta dimensión, que fue añadida posteriormente, es denominada “orientación a largo versus a corto plazo”; esta dimensión trata de explicar porque hay sociedades que exhiben un enfoque pragmático y orientado al futuro mientras otras un enfoque a más corto plazo y convencional. Estudiantes procedentes de culturas más orientadas a largo plazo creen en muchas y diversas verdades, pueden aceptar cambios, paradojas e incertidumbres, el éxito o fracaso depende del individuo mismo; son culturas con talento por la ciencias aplicadas, las matemáticas y la solución de problemas formales; culturas con una puntuación baja en orientación a largo plazo creen en una sola verdad, aceptan valores tradicionales, el éxito o fracaso depende de la suerte y existe una inclinación a valorar ciencias abstractas y teóricas. Esta dimensión puede afectar sobre todo al nivel de comodidad con que estudiantes afrontan la información ofrecida por el profesor, si necesitan o no una confirmación de todas las hipótesis, una aplicación pragmática de todas las teorías etc.

Las teorías expuestas previamente no son más que intentos de ofrecer una guía al lector de como entender un espacio multicultural, por supuesto el docente no puede tener en cuenta cada necesidad singular de cada alumno pero al menos estas teorías deben servir como un medio de sensibilizar al personal universitario de que diferencias interculturales existen y afectan a las expectativas , al comportamiento y al rendimiento de los estudiantes y de ellos mismos; no se trata de minimizar las diferencias, ¡es bueno y enriquecedor que existan!, pero sí de tener en consideración que los estudiantes, clientes, tienen distintas necesidades y que el profesor debe desplegar un abanico más amplio de métodos pedagógicos con el fin de hacer un éxito de su enseñanza.

Algunas medidas concretas que pueden ser tomadas son por ejemplo usar diversos medios para presentar la información, hacer uso de ayudas visuales así como métodos más experimentales y menos teóricos, preguntas abiertas y cerradas , estudios de casos así que los estudiantes de un modo u otro se sientan implicados con el método del profesor. Un aspecto básico es la pre-exposición al material con dos fines, de un lado dar tiempo a alumnos no nativos a familiarizarse con el vocabulario y de otro lado permitir a estudiantes de culturas que predominantemente evitan la incertidumbre a verse confrontados con temas nuevos sin ninguna preparación.

Como expusimos en el capítulo dos la oficina de relaciones internacionales puede adquirir un rol estratégico en la internacionalización, quizá una medida sería la concepción y organización de talleres y seminarios donde los docentes tengan la oportunidad de concienciarse sobre aspectos internacionales de un lado, compartir experiencias de otro y por último puedan desarrollar un repertorio más internacional de habilidades pedagógicas.

No queremos dejar de mencionar que también para los docentes el método de “experimentación” puede ser muy efectivo, para aquellos profesores y asistentes que en su universidad tienen una clase multicultural es de valiosa ayuda primero y bajo un programa de intercambio en investigación o enseñanza pasar algún tiempo en el extranjero con el fin de hacerse consciente de la complejidad e importancia de los aspectos interculturales en el aula.

La última reflexión que deseamos mencionar es que las diferencias intragrupo muchas veces van más allá de las diferencias ínter grupo, no se puede simplificar, no hay recetas, para garantizar que

comportamiento y método de enseñanza en un grupo cultural es el más efectivo; los individuos difieren enormemente dentro de una cultura.”Cada clase es un microcosmos” y depende de la sensibilidad, la empatía y la inteligencia social del profesor hacer de la clase un éxito captando la dinámica singular de cada individuo y de cada grupo.

4. Conclusiones

El proceso de Bologna es un reto para toda la comunidad universitaria europea; en breve los estudios ofertados por las universidades serán más fáciles de comparar; esto unido a la creciente disposición de estudiantes a ser móviles y al incremento de universidades privadas está cambiando las reglas de un mercado que hasta hace poco era muy conservador y tradicional: el mercado universitario.

Es de esperar que la cooperación y competición (co-opetición) entre las universidades vaya a aumentar; en orden de situarse estratégicamente en el nuevo mercado las instituciones de educación terciaria deben apelar a la estrategia de la internacionalización; un factor clave para que la internacionalización funcione es tener un cuerpo docente que sepa manejar un aula intercultural, para ello una sensibilización del profesorado sobre temas interculturales y un entrenamiento son factores claves del éxito tanto para la internacionalización como para el posicionamiento de la institución en el mercado europeo.

REFERENCIAS

- (1) SCOTT P. Internationalisation in the age of globalisation. Competition or cooperation? En Higher Education in a Changing Environment 2004. Editado por B. Wächter (ACA Papers in international cooperation in education) Pp. 25-31
- (2) http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrats/socrates_en.html. (Consulta: 3 junio 2006)
- (3) <http://eurostat.eu> (Consulta: 3 junio 2006)
- (4) TEICHLER U.The many faces of knowledge trnasfer and mobility. En Higher Education in a Changing Environment 2004. Editado por B. Wächter (ACA papers in international cooperation in education) Pp. 52-53
- (5) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich. <http://www.bmbwk.gv.at/europa/bp/index.xml?style=default&subnav=4> (Consulta 29: mayo 2006)
- (6) TAUCH Ch. The Bologna Process: state of implementation and external dimension. En Opening up to the wider world 2005. Editado por F. Muche ((ACA papers in international cooperation in education) Pp. 23-29.
- (7) KNIGHT, J. Internationalization: management strategies and issues, International Education. (1993) Magazine, 9 Pp. 6, 21-22
- (8) WÄCHTER B. Internationalisation at Home An Introduction: Internationalisation at Home in Context Journal of Studies in International Education 2003; 7 Pp. 5-11
- (9) TEEKENS H. The International Classroom. Nuffic 2004.Pp 35-53
- (10) TEICHLER U.The many faces of knowledge transfer and mobility. En Higher Education in a Changing Environment 2004. Editado por B. Wächter (ACA papers in international cooperation in education) P. 54
- (11) TEEKENS H. Internationalisation at Home en Higher Education in a Changing Environment 2004. Editado por B. Wächter (ACA papers in international cooperation in education) Pp. 57-67
- (12) BURKE GUILD P. Diversity, learning style and culture. <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm> (consultado: 10 junio 2006)
- (13) JAMES W.B. and BLANK.W.E. Review and critique of available leraning-style instruments for adults. New directions for adults and continuing education,59. Pp 47-57
- (14) EBELING D.G. Teaching to all learning styles 2001. The Education Digest 66 Pp. 41-46
- (15) HOFSTEDE.G. Cultures and organizations. Software of the mind 1991. McGraw-Hill New York